تدريس اللغة العربية وفق النظرية البنائية بين النظري والتطبيقمن وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.

Teaching the Arabic language according to the theory of constructivism between theory and practice from the point of view of teachers of intermediate education.

الدكتورة جمعية بوكبشة -الأستاذ: عبدالرحمان خروبي

جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف

البريد الالكتروني: d.boukabcha@yniv-chlef.dz

تاريخ الإرسال: 2019/07/17 تاريخ القبول:2019/09/23 تاريخ النشر: 2019/12/12

ملخص:

يكتسي تدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية أهمية كبيرة، باعتبار التحكم فيها يمكن من التحكم في باقي المواد الدراسية، و خاصة بعد اعتماد المقاربة بالكفاءات كمقاربة بيداغوجية للتدريس في المدرسة الجزائرية، وباعتبار النظرية البنائية احدى الأسس النظرية لهذه المقاربة جاءت هذه الدراسة لتوضح مدى اعتماد أساتذة التعليم المتوسط للغة العربية لمبادئ هذه النظرية في التدريس، وللكشف عن هذا تم القيام بدراسة ميدانية على عينة من 40 أستاذا من أساتذة التعليم المتوسط للغة العربية، حيث توصلت الدراسة الى أن 42.5 %منهم يعتبرون أن الأستاذ هو محور العملية التعليمية وليس المتعلم، و 67.5% منهم يرى أن درجة تأثير الأستاذ في سيرورة عملية التدريس كبيرة، وهذا ما يتناقض ومبادئ النظرية البنائية في التدريس، ويفسر ضعف المتمدرسين في التحكم في اللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: التعليم; التدريس ; اللغة; البنائية ;أستاذ التعليم المتوسط .

ABSTRACT :

The teaching of the Arabic language in the Algerian school is of great importance as control of the other subjects can be controlled, especially after the adoption of the competency approach as a pedagogical approach to teaching in the Algerian school, and as a theory of constructionism is one of the theoretical bases of this approach This study showed the extent to which the Arabic language teachers adopted the principles of this theory in teaching, and to reveal this, a field study was carried out on a sample of 40 professors of Arabic language teaching, where the study found that 42.5% of them consider that the professor is the center of the process Educational and not educated, and 67.5% of them see that the degree of influence of the professor in the process of the teaching process is great, which contradicts the principles of constructivist theory in teaching, explains the weakness in control of the Arabic language.

Keywords:Education; Teaching; The language; Construction; Professor of Intermediate Education

1. مقدمة:

باعتبار اللّغة العربية، اللّغة الوطنية الرسمية وإحدى مركبات الهوية الوطنية، كان لزاما أن تعتمد لغة رسمية للمدرسة الجزائرية، وأن تعطى مكانتها الحقيقية في النظام التربوي الجزائري الذي يعكس طموحات الأمة من حيث المحافظة على الاختيارات الثقافية والاجتماعية للمجتمع في ظل الحركية الدائمة له، و التي تستوجب مسايرة اللغة للتغيرات العالمية في شتى المجالات من خلال أخذها للمكانة الحقيقة لها داخل

المدرسة، واعتمادها استراتيجيات حديثة للتدريس وفق النظريات التربوية الحديثة ومن بين هذه النظريات النظرية البنائية التي تعتبر احدى المرجعيات الرئيسة للمقاربة بالكفاءات، هذه النظرية التي تسعى الى اعطاء المتعلم مكانته الحقيقة كمحور رئيسي للعملية التعلمية التعليمية، انطلاقا من ما يملكه من معارف لبناء معارف جديدة ، لهذه جاءت هذه الدراسة لتوضح مدى معرفة وتطبيق أساتذة اللغة العربية بالطور المتوسط لمبادئ النظرية البنائية في تدريس متعلمي هذا الطور، وقد اعتمدت الدراسة على عينة من 40 أستاذا اختيرت بطريقة عشوائية من متوسطات بلدية الشطية بولاية الشلف، و من هذا فان مشكلة التساؤل الرئيسي للدراسة هو: هل أستاذ التعليم المتوسط للغة العربية يعتمد المبادئ الحديثة للنظرية البنائية في التعليم؟ وقد حاولنا في الدراسة تحليل مدى تأثير أقدمية الأستاذ و مساره التكوين من خلال التساؤلين التاليين:

- ما مدى تأثير أقدمية الأستاذ على اعتماد مبادئ النظرية البنائية في التدريس؟
- ما مدى تأثير مسار تكوين الأستاذ (الشهادة) على اعتماد مبادئ النظرية البنائية في التدريس؟

و للإجابة على التساؤلات المطروحة تم اعتماد الفرضيات التالية:

الفرضية الرئيسة: أساتذة التعليم المتوسط للغة العربية لا يعتمدون مبادئ النظرية البنائية في التعليم.

الفرضيات الفرعية:

- أقدمية الأستاذ تؤثر على مدى اعتماد مبادئ النظرية البنائية في التدريس.
- مسار تكوين الأستاذ أو الشهادة المتحصل عليها تؤثر في اعتماد مبادئ النظرية البنائية في التدريس.

2. مفاهيم الدراسة

1.2 التعليم:

التعليم رسالة انسانية مهمة ، تساعد على خلق جو من التفاعل الواضح بين المعلم والمتعلم، يقوم على الحوار بين ركنين أساسين في العملية التربوية التي تقود الى النماء الشامل، والتعامل الصحيح فكريا ونفسيا واجتماعيا. من هنا كان المربي معلما وفنانا، لأن رسالة التعليم تستند الى علم النفس الحديث، وعلوم التربية ومدارسها التي استطاعت أن تقدم أنماطا معرفية تسهم في تطور العملية التعليمية واستجلاء ما غمض على المتعلمين، ولكن ذلك يبقى قاصرا، اذا لم تصل هذه العملية الى مراقي التربية الخلقية والنفسية.[1]

2.2التدريس:

يمكن تعريف التدريس بأنه: عملية تفاعلية أو مجموعة من الأحداث المتتالية التي تشمل المعلّم والمُتعلم (الطالب)، والبيئة التعليمية والمحتوى التعليمي (المنهج)، وهذه العمليّة هي الوسيط أو الوسيلة الذي يوصل إلى النتيجة المطلوبة وهي تعلم المتعلم.

ويُمكن قياس فاعلية عملية التدريس والحكم عليها من خلال نتائجها أي بمدى تعلّم المتعلم، ومن مفاتيح نجاح هذه العملية أن يكون هناك تواصل وتفاعل جيّد ما بين المعلم والمتعلم، وأن يكون كلٌّ منهما على دراية بدوره في هذه العملية.[2]

وبالتالي فان التعليم بمفهومه اوسع من التدريس ذلك لأن التدريس يتم بصفة رسمية ومخطط لها من طرف المدرس أما التعليم فيتم في كل مناحي الحياة ويشمل عملية التدريس.

3.2 اللغة : يعرف ماكس مولر اللغة بأنها تستعمل رموزا صوتية مقطعية. بعبر بمقتضاها عن الفكر.[3]

و يقول دي سوسير :"إن العلامة اللسانية لا تربط (شيئا / باسم)، بل (تصوّرا /بصورة سمعية)، وهذه الأخيرة ليست الصوت المادي الذي هو شيء فيزيائي صرف، بل هي الدفع النفسي لهذا الصوت «...ويقول» :ويمكن تشبيه اللغة بورقة يكون الفكر وجهها الأوّل والصوت وجهها الآخر، ولا نستطيع فصل أحد الوجهين من دون الآخر في آن واحد.والأمر نفسه بالقياس إلى اللغة، إذ لا يمكن عزل الصوت عن الفكر ولا الفكر عن الصوت، كما أنّنا لا نصل إلى ذلك إلا بتجريد يؤدّي بنا إلى علم النفس الصرف، أو إلى علم التصويتية الصرف". [4]

فاللغة العربية هي لغة المدرسة الجزائرية، واللغة الوطنية الرسمية وإحدى مركبات الهوية الوطنية الجزائرية، وأحد رموز السيادة الوطنية لذا فإن تعليمها وتعلمها يكتسي أهمية بالغة، والتحكم في ملكتها أمر ضروري، لكونها كفاءة عرضية، كل المواد التعليمية في حاجة اليها، وكل نقص في اكتسابها يؤدي لا محالة الى اكتساب ناقص في تلك المواد.[5]

ومن أبرز رواد النظرية البنائية الذين اهتموا باللغة جون بياجيه، حيث كان اهتمام بياجيه موجها الى لغة الطفل كوسيلة للكشف عن عمليات التفكير عنده، فميز بين نوعين من كلام الطفل الأول: الكلام المركزي الذاتي، والثاني الكلام المكيف للمجتمع. فالطفل في حديثه المركزي الذاتي لا يهتم بأن يعرف الى من يتحدث ولا يحفل بأن يصغي السامع اليه، فاللغة هنا مركزية الذات لأن الطفل في الحقيقة لا يتحدث الا لنفسه. أما الكلام المكيف للمجتمع فهو الكلام الذي يوجه الطفل فيه الحديث الى سامعيه، ويدخل في اعتباره وجهة نظر السامع ويحاول التأثير فيه.[6]

4.2 مفهوم البنائية: البنائية كمفهوم ظهرت قديما ولعبت دورا في العلوم الطبيعية، الا ان الالتفات لها كمنهج للتطبيق في كافة العلوم لم يتبلور إلا في عصرنا الحديث، وكان أحدث مجال غزته البنائية هو مجال التربية، حيث برزت فيه بثوب جديد يتمثل في التطبيق العملي والاستراتيجيات التدريسية التي تهدف الى بناء المعرفة لدى المتعلم.[7]

كما عرفها الميهي (2003) بأنها الاجراءات التي تمكن الطالب من القيام بالعديد من المناشط التعليمية أثناء تعليمه للعلوم، وتؤكد على مشاركته الفعلية في تلك المناشط، بحيث يستنتج المعرفة بنفسه، ويحدث عند التعلم القائم على الفهم وبمستويات متقدمة تؤدي الى اعادة تنظيم البنية المعرفية للطالب وما فيها من معلومات.[8] حيث أن النظرية البنائية من أهم النظريات التربوية الحديثة التي اعتمدنها بيداغوجيا التدريس بالكفاءات كمرجعية نظرية وهذا لا عطاء المتعلم مكانته الحقيقية كمحور للعملية التعلمية وأن الأيتاذ هو موجه لهذه العملية.

5.2 أساتذة التعليم المتوسط: هو الأستاذ المكلف بتطبيق المنهاج الدراسي وفق المقاربة البيداغوجية الرسمية في مرحلة التعليم المتوسط، التي تعتبر المرحلة الثانية من مراحل التعليم في المدرسة الجزائرية والتي تربط بين مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، حيث يدرس الأساتذة في هذه المرحلة وفق التخصص، واللغة العربية اهم هذه التخصصات باعتبارها كفاءة عرضية.

3- نظرة البنائيين لعملية التعليم: يرى البنائيون أن عملية التعلم تتمثل فيما يلي:

- يأتي التلاميذ إلى الدروس العلمية حاملين افكارهم الخاصة حول الظواهر الطبيعية بعد ان طوروها من خلال اختباراتهم اليومية (التلامذة ليسوا اوعية فارغة).

- هذه الأفكار المسبقة تتفاعل مع الاختبارات والظواهر الجديدة (التلامذة يربطون بين الافكار المسبقة والاختبارات الجديدة).

- خلق الروابط مع الافكار السابقة يحث التلاميذ على استخلاص المغزى من الاختبارات الجديدة.

- دور المعلم يتغير ضمن هذا الإطار بدلا من تمرير أجزاء المعلومات الى التلاميذ , فيأخذ بالعمل معهم , ويؤمن لهم الخبرات الضرورية التي تمكنهم من بناء معانيهم الخاصة (ميسر , مسهل.)

- التعلم عملية حية وفعالة , فكل تلميذ يستعمل أفكاره السابقة للوصول الى الخبرات الجديدة , بدلا من أن يكون متلقي للمعلومات غير فعال.[9]

4 - خصائص التعلم وفق النظرية البنائية:

- لا ينظر الى المتعلم على أنه سلبي ومؤثر فيه، ولكن ينظر اليه على أنه مسؤول مسؤولية مطلقة عن تعليمه.

- تستلزم عملية التعلم عمليات نشطة، يكون للمتعلم دور فيها حيث تتطلب بناء المعنى.

- المعرفة ليست خارج المتعلم، ولكنها تبنى فرديا وجماعيا فهي متغيرة دائما

- يأتي المعلم الى المواقف التعليمية ومعه مفاهيمه، ليس فقط المعرفة الخاصة بموضوع معين، ولكن أيضا آ رائه الخاصة بالتدريس والتعلم وذلك بدوره يؤثر في تفاعله داخل الفصل.

- التدريس ليس نقل المعرفة، ولكنه يتطلب تنظيم المواقف داخل الفصل، وتصميم المهام بطريقة من شانها أن تنمي التعلم.

المنهج ليس ذلك الذي يتم تعلمه، ولكنه برنامج مهام التعلم والمواد والمصادر، والتي منها يبنى المتعلمين معرفتهم.[10]

5 -خصائص النشاط في الفصل الدراسي وفق النظرية البنائية[11]:

يطلب المعلم من الطلاب الأفكار والخبرات المتعلقة بالموضوعات الأساسية، ثم يصممون الأوضاع التعليمية التي تساعد الطلاب غل التوسع في معارفهم الحالية أو اعادة تركيبها.

- يقدم للطلاب فرص متكررة للانخراط في أنشطة حل مشكلات معقدة وذات معنى.
- يزود المعلمون الطلاب بأنواع من مصادر المعلومات بالإضافة الى الأدوات اللازمة لتشكيل التعلم.
- يعمل الطلاب تشاركيا/ تعاونيا وتقدم لهم المساعدة للاشتراك في حوار مرتبط بمهمة أو نشاط مع الاخرين.
- يجعل المعلمون عمليات تفكيرهم ظاهرة للمتعلمين ويشجعونهم على عمل الشيء ذاته من خلال الحوار والكتابة والرسم وغير ذلك من التمثيلات.
- يطلب من المتعلمين بشكل منتظم تطبيق المعرفة في سياقات متنوعة وحقيقية.
- يشجع المعلمون الطلاب على التفكير التأملي والمستقل في سياق ما ذكر أنفا.

- يطبق المعلمون عددا متنوعا من استراتيجيات التقويم لفهم كيف تنمو أفكار الطلاب ولإعطاء تغذية راجعة عن عمليات تفكيرهم بالإضافة الى ناتجها.

6 - دور المدرسة من وجهة نظر البنائيين: ينظر هؤلاء الى وظيفة المدرسة على أنها تكمن في قبول تنظيمات المعرفة التي تمت صياغتها من قبل كما هي، وما على المدرسة الا أن تبحث عن الطرق التي تساعد كل متعلم على اكتساب أكبر قدر من المعرفة كلما أمكنه ذلك، ووفقا لوجهة النظر هذه فإنه يجب على كل من مخططي المناهج والمعلمين معا أن يفحصوا كل مادة دراسية ويقرروا التتابع بين الحقائق والمفاهيم والتعميمات فيها، وأن يحددوا الاجراءات التي يجب أن يتفاعل من خلالها المتعلمون مع محتوى المادة الدراسية.[12]

7- غايات مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط:

يرمي تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط الى دعم المكتسبات اللغوية للمتعلمين واثرائها، وتغذية البعد الثقافي والوجدانين وتوسيع معارفهم بما يلبي حاجاتهم المدرسية والاجتماعية، واعتمادها وسيلة للتواصل اليومي الشفوي والكتابي، وصقل شخصياتهم بالتحكم في الأدوات المنهجية والفكرية، وغرس القيم الأخلاقية والروحية للأمة الجزائرية، وتذوق جماليات آدابها وفنونها ، والاعتزاز بأمجادها. ويمكن القول أن ما يسعى إليه المنهاج، هو جعل اللغة العربية لغة التواصل والخروج بها الى أفق أوسع.[13]

وعلى هذا الأساس واستكمالا للمكتسبات القبلية للتلميذ خلال مرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة التعليم الابتدائي فان تعلم اللغة العربية في التعليم المتوسط، يهدف الى التعمق في مفاهيمها والتحكم في قواعدها من أجل استعمالها في الحياة اليومية المدرسية وغير المدرسية وخاصة بعد الانتشار الكبير لاستعمال الدارجة الملغمة بمفاهيم ومصطلحات أجنبية تخدم ثقافة غير ثقافة المجتمع وخاصة في الأوساط الرسمية والادارات العمومية والتعاملات بين الأفراد.

8- اسهام مادة اللغة العربية في التحكم في المواد الأخرى:

اللّغة العربية من حيث هي لغة تدريس تمثل كفاءة عرضية تسهم في اكتساب المواد الأخرى. فأنماط النصوص التي تعلمها تمكنه من ادراك المفاهيم التي تهيكل هذه المواد، وعلى سبيل المثال، النص السردي يمكنه من ادراك أحداث التاريخ وتسلسلها، والنص التفسيري يعينه على استيعاب دروس العلوم والتكنولوجيا، والنص الوصفي يساعده على ادراك خصائص الكثير من مناطق العالم في دراسة الجغرافيا الطبيعية، بينما النص الحجاجي يكسبه المنطق وييسر عليه فهم الكثير من مسائل الرياضيات. الى جانب ذلك فان هيكلة الفكر مرتبط باللغة بالدرجة الأولى، لأنها وسيلة التعبير عن الأفكار والوجدان.[14]

9. الجانب الميداني للدراسة: الإجراءات المنهجية للدراسة:

1.9- منهج الدراسة: من أجل تحقيق اهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وهو أحد اشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها واخضاعها للدراسة الدقيقة.[15]

2.9- عينة الدراسة: تم اختيار عينة قصدية عدد أفرادها 40 استاذا من مجموع 67 أساتذة للغة العربية، العاملين بمتوسطات بلدية الشطية بولاية الشلف، والجداول التالية تبين خصائص العينة:

الجدول رقم 01: توزيع أفراد العينة حسب الجنس والسن

السن	من 22 الى 30 سنة		من 31 الى 38 سنة		39 سنة فأكثر		المجموع	
الجنس	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
ذكور	02	5	04	10	06	15	12	30
اناث	03	7.5	14	35	11	27.5	28	70
المجموع	05	12.5	18	45	17	42.5	40	100

الجدول رقم 02: توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية:

الأقدمية	العدد	النسبة
من 0 الى 05 سنوات	05	12.5
من 06 الى 10 سنوات	18	45
11 سنة فأكثر	17	42.5
المجموع	40	100

الجدول رقم 03: توزيع أفراد العينة حسب الرتبة

الرتبة	العدد	النسبة
أستاذ تعليم اساسي	2	5
أستاذ تعليم متوسط	19	47.5
أستاذ تعليم متوسط رئيسي	11	27.5
أستاذ مكون	8	20

المجموع	**40**	**100**

الجدول رقم 04: توزيع افراد العينة حسب الشهادة المتحصل عليها

الشهادة	**العدد**	**النسبة**
المعهد التكنولوجي	4	10
المدرسة العليا للأساتذة	2	5
ليسانس	26	65
ماستر	7	17.5
شهادة أخرى	1	2.5
المجموع	40	100

3.9- تحليل النتائج:

تحليل نتائج الفرضية الأولى:

الجدول رقم 05: تأثير أقدمية الأستاذ في اعتبار الأستاذ محور عملية التدريس

الأقدمية	اعتبار الأستاذ هو محور عملية التدريس						**المجوع**	
	نادرا		أحيانا		دائما		العدد	%
	العدد	%	العدد	%	العدد	%		
من 0 الى 5 سنوات	0	0	8	61.5	5	38.5	13	100
من 06 الى 10 سنوات	0	0	4	57.1	3	42.9	7	100
11 سنة فأكثر	1	5	10	50	9	45	20	100
المجموع	1	2.5	22	55	17	42.5	**40**	**100**

يلاحظ من الجدول رقم 05 أن 61.5 %من الأساتذة الذين اقدميتهم من 0 الى 5 سنوات يرون أنه يعتبرون أحيانا الأستاذ محور عملية التدريس و 38.5 %منهم يرونه دائما محور لعملية التدريس في حين أن 57.1 %من فئة 06 الى 10 سنوات يرونه أحيانا محورا لعملية التدريس، لتليها 42.9 % من هذه الفئة يرونه دائما محورا لعملية التدريس اما فيما يخص فئة الأساتذة الذين أقدميتهم تفوق 11 سنة فان 50 %منهم يرون أنه أحيانا يكون الأستاذ محورا لعملية التدريس، حيث ومقارنة بين عدد الفئات فإننا نجد أنه كلما زادت أقدمية الأستاذ زاد اعتبار الأستاذ محورا للعملية التعليمية أي أنه كلما زادت أقدمية الأستاذ زاد اعتماده على الطريقة التقليدية في التدريس أي عملية التلقين وابتعاده عن اعتبار المتعلم هو محور العملية التعلمية.

الجدول رقم 06: تأثير الأقدمية في درجة تأثير الأستاذ في سيرورة العملية التعلمية

الأقدمية	تأثير الأستاذ في سيرورة العملية التعلمية						المجموع	
	قليلة		متوسطة		كبيرة		العدد	%
	العدد	%	العدد	%	العدد	%		
من 0 الى 5 سنوات	0	0	5	38.5	8	61.5	13	100
من 06 الى 10 سنوات	1	14.3	2	28.6	4	57.1	7	100
11 سنة فأكثر	1	5	4	20	15	75	20	100
المجموع	2	5	11	27.5	27	67.5	40	100

يلاحظ من الجدول رقم 06 أن كل الفئات تعتبر أن للأستاذ تأثير كبير بنسبة 67.5 %مقارنة بدرجات التأثير الأخرى في سيرورة العملية التعلمية حيث أن 61.5% من الذين اقدميتهم من 0 الى 5 سنوات يختارون هذا الاختيار، و 57.1 %من الذين أقدميتهم من 06 الى 10 سنوات كذلك، و 75 %من الذين أقدميتهم تفوق 11 سنة يجدون أن درجة تأثير الأستاذ في سيرورة العملية التعلمية، حيث تتقارب نسب التأثير من حيث الشدة كون هذا التأثير قد يحمل علامات الايجابية من حيث كون الأستاذ يعتبر موجها ومشرفا على العملية التعلمية.

الجدول رقم07: تأثير رتبة الاستاذ في اعتماد طرق التعليم التعاوني

الرتبة	اعتماد طرق التعليم التعاوني						المجموع	
	نادرا		أحيانا		دائما		العدد	%
	العدد	%	العدد	%	العدد	%		
أستاذ تعليم أساسي	0	0	2	100	0	0	2	100
استاذ تعليم متوسط	1	5.3	10	52.6	8	42.1	19	100
أستاذ تعليم متوسط رئيس	2	18.2	6	54.5	3	27.3	11	100
أستاذ مكون	2	25	2	25	4	50	8	100
المجموع	5	12.5	20	50	15	37.5	40	100

يلاحظ من الجدول رقم 07 أن 50 %من الأساتذة أحيانا ما يستعملون التعليم التعاوني كطريقة من الطرق الحديثة للتدريس في حين أن 37.5 %منهم دائما ما يستعملونها و 12.5% منهم لا يستعملونها أبدا وهذا نسبة كبيرة مقارنة بالطرق الحديثة للتدريس التي تستوجب الاعتماد على التعليم التعاوني أما فيما يخص الرتب فنجد أن 100% من رتبة اساتذة التعليم أحيانا ما يستعملون طرق التعليم التعاوني لتليها نسبة 54.5 من

رتبة استاذ تعليم متوسط رئيسي أحيانا ما يستعملونها أما الفئة الأكثر استعمالا التعاوني هي فئة الاساتذة المكونين حيث نجد أن 50 %منهم دائما ما يستعملون التعليم التعاوني كطريقة من طرق التدريس والتي تعتمد على العمل في أفواج وتعليم على مجهود المتعلم بالدرجة الأولى، لكن ما يلاحظ أنه ليس هناك تأثير ذو دلالة احصائية لمتغير الرتبة على استعمال طريقة العليم التعاوني لأنه يبقى الاشكال قائما في الاستراتيجيات المتبعة لتطبيق هذا النوع من التعليم، كون استعماله لا يؤدي دائما الى النتائج المرجوة.

تحليل نتائج الفرضية الثانية

الجدول رقم 08: تأثير الشهادة المتحصل عليها من الأستاذ في اعتبار الأستاذ محور التدريس في اللغة العربية

الشهادة	اعتبار الأستاذ محور عملية التدريس						المجموع	
	نادرا		أحيانا		دائما		العدد	%
	العدد	%	العدد	%	العدد	%		
المعهد التكنولوجي	0	0	1	25	3	75	4	100
المدرسة العليا للأساتذة	0	0	2	100	0	0	2	100
ليسانس	1	3.8	14	53.8	11	42.3	26	100
ماستر	0	0	4	57.1	3	42.9	7	100
اخرى	0	0	1	100	0	0	1	100
المجموع	1	2.5	22	55	17	42.5	40	100

نلاحظ من الجدول رقم 08 أن 55 %من مجموع الأساتذة يعتبرون أنه أحيانا ما يكون الأستاذ هو محور عملية التدريس و 42.5% منهم من يعتبره دائما ما يكون محورا لعملية التدريس، في حين أن نسبة ضئيلة جدا منهم يعتبرون أنه نادرا ما يكون الأستاذ محورا لعملية التدريس، وهذا ما يتعارض مع مبادئ النظرية البنائية التي تعتبر أن المتعلم هو المحور الأساسي لعملية التدريس ويجب على الأستاذ أن ينطلق من هذا المنطلق في تعامله مع المتعلم، أما من ناحية الشهادة فنجد أن 100% من الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا للأساتذة والبالغ عددهم 02 يعتبرون أنه أحيانا ما يكون الأستاذ محورا لعملية التدريس، في حين أن 57.1% من حاملي شهادة الماستر يرون ذلك، و 53.8 %من حاملي الليسانس يحملون نفس الرؤية، اذا من خلال التحليل الاحصائي نجد أنه ليس لمسار تكوين الأستاذ والمتمثل في الشهادة المتحصل عليها تأثير في اعتبار الأستاذ محورا لعملية التدريس وبالتالي فإنهم يعتبرون أن الأستاذ هو محور عملية التدريس وهذه نظرة تقليدية لعملية التدريس تتعارض مع مبادئ النظرية البنائية في التعليم.

الجدول رقم 09: تأثير الشهادة المتحصل عليها من الأستاذ على درجة تأثير الأستاذ في سيرورة العملية التعلمية

الشهادة	درجة تأثير الأستاذ على سيرورة العملية التعليمية						المجموع	
	قليلة		متوسطة		كبيرة		العدد	%
	العدد	%	العدد	%	العدد	%		
المعهد التكنولوجي	0	0	1	25	3	75	4	100
المدرسة العليا للأساتذة	0	0	0	0	2	100	2	100
ليسانس	2	7.7	7	26.9	17	65.4	26	100
ماستر	0	0	2	28.6	5	71.4	7	100
اخرى	0	0	1	100	0	0	1	100
المجموع	2	5	11	27.5	27	67.5	40	100

من خلال الجدول رقم 09 الذي يمثل درجة تأثير الأستاذ في سيرورة العملية التعلمية نجد أن 67.5% من الأساتذة يرون أن درجة تأثير الاستاذ كبيرة، في حين أن 27.5 % منهم يرون أن درجة تأثيره متوسطة، واذا حللنا الاحصائيات حسب الشهادة فنجد أن 100% من خريجي المدرسة العليا يرون أن درجة تأثير الأستاذ كبيرة، في حين أن 75% من خريجي المعهد التكنولوجي و 71.4 %من حاملي شهادة الماستر و 65.4% من حاملي شهادة الليسانس يحملون نفس الفكرة، وبالتالي هذا ما يؤكد صحة المعطيات الواردة في الجدول رقم 08 كما يوضح الاختلاف الواضح بين اعتبار الأستاذ محورا لعملية التدريس ودرجة تأثيره في سيرورة العملية التعلمية فدرجة التأثير ينظر اليها من ناحية أن الأستاذ يعتبرا موجها ولهذا تكون درجة تأثيره كبيرة، لكن يجب أن لا تساهم عملية التأثير في مبدأ أن التلميذ هو محور العملية التعلمية وهو مسؤول، مسؤولية مطلقة عن عملية تعلمه وفق نظرة رواد النظرية البنائية.

10-تحليل النتائج:

من خلال النتائج الاحصائية المعروضة في الجداول 05، 06 و 07 نجد أن 55% من الأساتذة يرون أنه أحيانا ما يعتبرون أن الأستاذ هو محور عملية التدريس و 42.5 % منهم يرونه دائما محورا لهذه العملية، بحيث تتقارب النسب من حيث فئات الأقدمية في اعتبار الأستاذ محورا لعملية التدريس، كما أن الأساتذة بمختلف فئاتهم يرون أن الأستاذ يؤثر بدرجة كبيرة في سيرورة العملية التعلمية، وهذا ما يتعارض ومبادئ النظرية البنائية وبالتالي فان الفرضية الأولى غير صحيحة. أما من خلال الجداول 08 و 09 فانه لا يوجد تأثير واضح لمسار التكوين في اعتبار الأستاذ محورا لتدريس اللغة العربية، حيث أن معظم الأساتذة باختلاف شهاداتهم

يرون أن الأستاذ هو محورا لعملية التدريس، وأنه يؤثر بصفة كبيرة في سيرورة العملية التعلمية، وهذا عكس ما تدعو اليه النظرية البنائية في ضرورة اعتبار المتعلم هو محور العملية التعلمية وليس الاستاذ كما أنه مسؤول مسؤولية مطلقة عن تعلمه والأستاذ هو موجه فقط، وبالتالي فان أساتذة اللغة العربية لا يعتمدون مبادئ النظرية البنائية التي تعتبر احدى الركائز النظرية للمقاربة بالكفاءات المعتمدة في المدرسة الجزائرية.

11-الخاتمة:

لقد تناولنا بحثنا وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط للغة العربية في طرق التدريس المعتمدة في تدريس المتعلمين لمادة اللغة العربية حيث وبعد عرض مفاهيم التدريس، التعليم، اللغة، البنائية و أستاذ التعليم المتوسط، تم التطرق الى أهم مبادئ النظرية البنائية في التعليم وأهمية اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، ثم تم تحليل النتائج المتوصل اليها من الدراسة الميدانية التي توصلت الى أن النسبة الكبيرة من الأساتذة لا يعتمدون المبادئ النظرية للنظرية البنائية في التدريس وهذا ما يفسر ضعف استعمال اللغة العربية في الوسط المدرسي وخارجه لهذا نقترح أنه من الضروري اعتماد استراتيجيات تكوين معمقة لتمكين الأساتذة من هذه النظريات وكيفيات تطبيقا، كما نقترح اعادة النظر في البيئة الفيزيقية للتعلم والمتمثلة في عدد التلاميذ في الفوج وفضاء القسم وغيرها وجعلها ملائمة لطرق التدريس الحديثة.

12- قائمة المراجع:

- الحوامدة محمد فؤاد ، راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط4، 2014.
- الدليمي عصام حسن ، النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014.
- أحمد سعادة جودت. عبد الله محمد إبراهيم. المنهج المدرسي المعاصر. دار الفكر. ط 6. الأردن. 2011.
- مارون يوسف ، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2008.
- ملحم، سامي محمد، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة، عمان الأردن، 2000،
- وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامي للبيداغوجيا، المنهج الصوتي الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها، دليل تكوين المكونين، مارس 2018
- وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، 2016.
- السويدي جاسم (2016)، الفرق بين التعليم والتعلم والتدريس، (تاريخ الاطلاع: 2019/07/03) https://www.al-forqan.net

- محمد جميل (2017)، النظرية البنائية مبادئها والمفاهيم التي تستند عليها، (تاريخ الاطلاع: 2019/06/14) ، https://ppsy.pro

13- الهوامش

[1] يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2008، ص138.

[2] جاسم السويدي (2016)، الفرق بين التعليم والتعلم والتدريس، (تاريخ الاطلاع: 2019/07/03) https://www.al-forqan.net

[3] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط4، 2014، ص22.

[4] وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامي للبيداغوجيا، المنهج الصوتي الخطي في تعليم اللغة العربية وتعلمها، دليل تكوين المكونين، مارس 2018، ص31.

[5] وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص5.

[6] راتب قاسم عاشور، مرجع سابق، ص45.

[7] عصام حسن الدليمي، النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص18.

[8] مرجع سابق، ص 19.

[9] محمد جميل (2017)، النظرية البنائية مبادئها والمفاهيم التي تستند عليها، (تاريخ الاطلاع: 2019/06/14) ، https://ppsy.pro.

[10] عصام حسن الدليمي، مرجع سابق، ص40.

[11] مرجع سابق، ص34.

[12] جودت أحمد سعادة. عبد الله محمد إبراهيم. المنهج المدرسي المعاصر. دار الفكر. ط 6. الأردن. 2011.ص196.

[13] وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق ، ص 05.

[14] مرجع سابق، ص 05.

[15] ملحم، سامي محمد، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة، عمان الأردن، 2000، ص 324.